

## **La transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales entre los zapotecos del sur en el contexto actual<sup>1</sup>**

The intergenerational transmission of territorial knowledge among the Southern Zapotecs in the current context

Edgar Pérez Ríos<sup>a</sup>

**Recibido:** 12 de marzo de 2021

**Aceptado:** 9 de junio de 2021

**Resumen:** En este artículo analizo las transformaciones que la transmisión intergeneracional de conocimientos en el municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC), en la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, ha sufrido a partir del arribo de diversas dinámicas socio-económicas externas. El estudio parte de un trabajo etnográfico enfocado en el análisis de procesos educativos comunitarios en torno al territorio, el cual se desarrolló entre los años 2018 y 2020, donde, desde una perspectiva etnohistórica, se observa que a partir de mediados del siglo XX, tras el arribo de la cafecultura, las religiones, la explotación forestal y las escuelas, comenzó un proceso de discontinuidad de diversos conocimientos que tradicionalmente eran transmitidos de manera intergeneracional, de modo que actualmente dicho modelo se encuentra en peligro; sin embargo, las comunidades han implementado distintas estrategias para contrarrestar esta situación.

**Palabras clave:** educación indígena; territorio; aprendizaje; colonialidad.

---

<sup>1</sup>Este artículo deriva de mi tesis doctoral desarrollada en el DIE CINVESTAV bajo la dirección de las Dras. Antonia Candela y Gabriela Czarny. Para su realización se contó con una beca otorgada por el CONACYT.

<sup>a</sup>Mtro. en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco. Doctorando en Ciencias, con especialidad de Investigaciones Educativas en el CINVESTAV. ✉ [edgarperezrios@gmail.com](mailto:edgarperezrios@gmail.com) || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-9609>.

**Abstract:** In this article I analyze the transformations that the intergenerational transmission of knowledge in the municipality of San Jeronimo Coatlan (MSJC), in the Southern Zapotec of Oaxaca, has suffered from the arrival of various external socio-economic dynamics. The study is based on an ethnographic work focused on the analysis of community educational processes around the territory, which was developed between 2018 and 2020, where, from an ethnohistorical perspective, it is observed that from the middle of the 20th century after the arrival coffee growing, religions, forestry and schools, began a process of discontinuity of various knowledge that were traditionally transmitted intergenerationally, so that currently this model is in danger, but the communities have implemented different strategies to counteract this situation.

**Keywords:** indigenous education; territory; learning; coloniality.

## Introducción

En nuestros pueblos originarios en general y, particularmente, entre los zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca, existe una diversidad de conocimientos en torno a nuestros territorios: límites territoriales, agricultura, caza, pesca, recolección de yerbas comestibles, sistemas de cargos, medicina, cartografía, ritualidad, historia oral, etcétera. La continuidad de estos conocimientos es posible gracias a que en nuestras comunidades existe una educación comunitaria, fuera del ámbito escolar, donde nuestros abuelos y padres nos transmiten dichos conocimientos de manera intergeneracional.

Esta forma de socialización y aprendizaje indígena ha llamado la atención de diversos investigadores, quienes desde finales del siglo XX se han abocado al análisis de dichos procesos educativos, tales como Cazden y Jhon (1971), Maurer (1977) y Modiano (1974), y, posteriormente, Paradise (1991), Rogoff (1995) y Paradise y de Haan (2009), quienes identificaron que la transmisión intergeneracional de conocimientos, es decir, de adultos a niños, a través de la observación y participación, era la forma más recurrente en que se llevaba a cabo la educación en dichos contextos; educación a nivel comunitario, fuera del ámbito escolar.

Dichos autores también coinciden en que esta transmisión intergeneracional de conocimientos se da principalmente en el ámbito familiar, cuando los niños imitan el quehacer de sus padres, abuelos, tíos o hermanos mayores. A este tipo de educación el antropólogo maya Horacio Gómez Lara (2011) la denominó *educación tradicional indígena*, entendida como “el medio por el cual se ha venido transmitiendo la cultura e identidad indígena de generación en generación, a través de instituciones socialmente reconocidas, como la familia y la comunidad” (p. 106).

Sin embargo, algunos autores, sobre todo aquellos abocados al análisis del desplazamiento de lenguas minorizadas (entre ellos Hecht, 2010; López-Hurtado, 2015; Nava, 2008, y Novaro y Hecht, 2017), han alertado acerca de la interrupción en la transmisión intergeneracional tanto de lenguas como de conocimientos indígenas, la cual está estrechamente relacionada con factores externos de carácter estructural, asociados a la colonialidad del saber (Mignolo, 2003; Santos, 2010; Walsh, 2008), tales como las escuelas y otras instituciones del Estado que subordinan a los hablantes de lenguas indígenas al grado de prácticamente obligarlos a desistir no solo de sus lenguas sino de diversos conocimientos culturales.

En ese sentido, en el contexto zapoteco del sur, mediante el caso del municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC), se evidencia la colonialidad no solo del saber, sino también del poder y de la naturaleza, mediante el intento de imposición de un modelo civilizatorio con base en la perspectiva occidental (Quijano, 2000), teniendo como sustento un modelo económico de carácter capitalista, situación que se observa mediante la llegada de fenómenos socio-económicos externos como la cafecultura, la explotación forestal y el ingreso de escuelas y religiones. De manera que el conjunto de estos fenómenos ha conducido a un proceso de ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno a nuestro territorio.

Bajo estas ideas, la intención del artículo es, primero, ofrecer un breve panorama de la educación comunitaria ligada al territorio previo al ingreso de los fenómenos externos mencionados. Después se hace un análisis descriptivo del arribo de la cafecultura, las religiones, la explotación forestal y las escuelas para, finalmente, analizar su impacto en términos de las afectaciones sobre la transmisión intergeneracional de conocimientos, así como las estrategias que las comunidades emplean para revertir dicha situación y para asegurar la continuidad de diversos conocimientos en torno al territorio, mostrando así la capacidad de agencia que tienen las comunidades en su devenir histórico.

## **1 Perspectivas teóricas**

El presente artículo se inserta dentro de los debates educativos fuera del contexto escolar, es decir, dialoga con perspectivas centradas en lo que Varese (2011) llama epistemologías indígenas; tales como la educación tradicional indígena (Gómez, 2011) y el Modelo Pedagógico Nativo (Cházaro, 2018), lo cual abona a los esfuerzos por descolonizar el saber (Santos, 2010), ya que se visibilizan otras formas de educación donde los agentes educativos son las propias comunidades y sus miembros. Además, ayuda a comprender las formas de organización educativa que se gestan en las comunidades indígenas sin la intermediación de agentes externos. Esta situación contribuye a enfatizar la capacidad de agencia de las comunidades,

pues, de acuerdo con Arendt (2003), la agencia o capacidad de actuar y decidir por sí mismo es lo que constituye la condición humana; condición que corresponde a los pueblos indígenas, la cual ha sido históricamente negada desde la perspectiva colonial y eurocéntrica del saber y del poder (Quijano, 2000).

Así pues, la principal perspectiva teórica se enmarca dentro del llamado giro decolonial como forma de *pensamiento otro* o pensamientos otros, propuesta desarrollada por diversos intelectuales latinoamericanos tales como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, entre otros (véase Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), cuyo objetivo radica en visibilizar formas otras de conocimiento y pensamiento que por siglos han sido silenciadas por el sistema eurocéntrico colonial. Así, la colonialidad alude al hecho de que sistemáticamente se ha venido despojando a los pueblos originarios de sus culturas, sus lenguas, tradiciones, territorios, derechos, conocimientos y demás elementos inmanentes a dichos pueblos, utilizando la educación para imponer una “monocultura del saber” (Santos, 2010), que se caracteriza por ser lineal, fragmentada, clasificada y globalizada, apoyada en criterios capitalistas, lo que deriva en lo que Díaz Polanco (2006) llama etnofagia, es decir, la absorción de la diversidad cultural por una cultura dominante.

Como miembro del Municipio de San Jerónimo Coatlán, considero que la decolonialidad es un reclamo urgente de nuestros pueblos originarios, sobre todo enfocado hacia la conservación y fortalecimiento de los sistemas epistemológicos propios, la defensa del territorio y la revitalización cultural y lingüística. Ahora bien, como señalan Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), la decolonialidad no es un ejercicio exclusivo de los teóricos que acuñaron dicho concepto, sino que ésta se practica desde diferentes flancos y de múltiples maneras. Así, la comunalidad (Martínez, 2010) es uno de esos frentes desde los cuales se llevan a cabo prácticas decoloniales que intentan hacer visibles y proyectar otras formas de relacionarnos con la madre tierra, con nuestros semejantes, con otros seres vivos; es decir, implica otras formas de vida basadas en la vida comunitaria, situación de donde emerge la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales.

En este estudio comprendo la comunalidad en relación con el territorio, el cual, como ya señalé, es comunal, y constituye, según Maldonado (2011), el primer punto de anclaje para la conformación de una comunidad: “Las comunidades originarias de Oaxaca están constituidas por grupos de familias emparentadas entre sí que habitan en un territorio común, generalmente desde siglos atrás” (p. 49). De ahí que en este artículo me refiera en general a los zapotecos de la Sierra Sur como un solo pueblo, en tanto comparten el mismo territorio ancestral, independientemente de la organización política estatal por municipios. Además, desde una perspectiva similar, Martínez (2010), señala que “el territorio comunal ha sido para los pueblos

indígenas no únicamente un patrimonio para su sobrevivencia, sino la fuente misma de su realización cotidiana” (p. 10).

Por otra parte, entiendo el territorio a partir de una perspectiva tridimensional que han desarrollado Giménez (1999), Barabas (2004) y Varese (2011), la cual tiene que ver con aspectos materiales (es decir, un espacio preexistente, con una orografía, hidrografía y clima determinado), instrumentales (que atienden factores sociales, económicos y políticos, a través de los usos, distribución y tenencia de la tierra) y simbólicos (relacionados con los significados construidos histórica y socialmente a través de la ritualidad). Al hablar de conocimientos territoriales me refiero a los conocimientos que versan sobre estas tres características y que son transmitidos por diversos agentes comunitarios como los abuelos, padres, tíos, cazadores, curanderos y autoridades.

## **2 Cuestiones metodológicas**

El artículo deriva de una investigación doctoral más amplia abocada al análisis de los procesos educativos comunitarios en torno al territorio entre los zapotecos del sur de Oaxaca. Dicha investigación parte de una perspectiva etnográfica que, de acuerdo con Rockwell (2009), se orienta hacia la descripción y análisis de esos procesos educativos, para lo cual se requiere de una estancia prolongada y directa en el lugar donde se investiga. En ese sentido, el trabajo de campo ha sido continuo desde 2018 hasta 2020, pues también es necesario señalar que “la etnografía es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (p. 19).

Así, el trabajo de campo implicó tener en cuenta los tiempos de la comunidad más que los tiempos académicos, pues las dinámicas educativas en torno al territorio ocurren durante todo el año, además de que se reconfiguran permanentemente. También, como veremos más adelante, se presentan episodios que solo es posible observar una vez en quizá muchos años, de ahí la necesidad de estar atento a tales dinámicas.

Por otra parte, la etnografía llevada a cabo en esta investigación se inscribe dentro de las llamadas etnografías colaborativas, las cuales son, en resumidas cuentas, aquellas donde existe un diálogo y colaboración explícita entre el investigador y las comunidades donde se lleva a cabo la investigación, la cual tiene un fuerte componente de activismo etnopolítico (Dietz, 2012; Leyva y Speed, 2008). Bajo esta línea, el planteamiento aquí desarrollado surge a partir de las inquietudes de distintas personas adultas mayores del MSJC ante el grave proceso de

desplazamiento en que se encuentra la lengua *di'zhke'* (zapoteco coateco), así como una serie de conocimientos comunitarios en torno al territorio.

A través de la participación directa en distintas actividades comunitarias (festividades, rituales, *tequios*, asambleas) y familiares (labores en la milpa, en el cerro, en la cocina, etcétera), e incluso como comunero participando en el sistema de cargos, aunado al uso de herramientas etnográficas como el diario de campo y la permanente observación, pude comprender aquellos espacios y tiempos donde ocurre la educación tradicional indígena ligada al territorio, así como los agentes que participan. A partir de ese escenario “b” comencé a indagar sobre el escenario “a”, es decir, qué tanto estos procesos educativos habían cambiado y bajo cuáles circunstancias.

Para regresar al escenario “a” fue necesario el uso de “entrevistas” o, mejor dicho, “pláticas”, ya que éstas no fueron grabadas ni tampoco se tomaron notas, puesto que para su realización no se establecieron tiempos ni espacios predeterminados, sino que ocurrieron en distintos momentos pertinentes. Por ejemplo, en el contexto de la milpa le preguntaba a mi abuelo como era esa actividad, los rituales que implicaba y, desde luego, la forma en que se aprendía. Lo mismo en relación con la caza del venado, el uso de plantas medicinales, los recorridos territoriales, etcétera.

En otras palabras, la investigación fue realizada a partir del uso de un lenguaje comunal (Pérez, 2018a), el cual “es una forma de construir y compartir conocimientos entre los diferentes públicos involucrados: la academia y los pueblos originarios” (p. 158); esto implica primeramente identificar de qué manera se construyen y comparten esos conocimientos en las comunidades para después participar en ellos. En este caso se trata de procesos situados y participativos, de ahí que una entrevista formal rompa con las dinámicas comunicativas de las comunidades, además de implicar relaciones de poder muchas veces incómodas.

Esta perspectiva me permitió aportar a la revitalización de los conocimientos territoriales en proceso de desplazamiento, a través de una serie de encuentros intergeneracionales que llamé “voces de nuestros cerros”, los cuales sirven como estrategia metodológica en la construcción de los datos, a la vez que como herramienta de revitalización cultural. Los encuentros no resultaban una información que yo iba anotando o memorizando, sino que estas pláticas se tornaban en debates, memorias y emociones en la construcción de conocimientos; incluso las propias Asambleas de comuneros eran espacios donde los temas territoriales salían a colación. En términos etnográficos, las discusiones en Asamblea no son solo datos o información, sino que se trata de procesos de análisis donde mi punto de vista como etnógrafo/comunero dialoga con las perspectivas de los demás comuneros.

La importancia de involucrar a la comunidad durante todo el proceso de la investigación radica en que, hasta ahora, prevalece un trabajo académico que en general no ha podido dialogar con las comunidades. Este hecho se evidencia particularmente en el trabajo de campo en comunidades indígenas mediante la etnografía, que tampoco ha logrado desprenderse de los cánones académicos de “recogida de información”. El etnógrafo parece contentarse con los datos que ha construido en campo, los traduce en un lenguaje académico y los comparte con sus colegas (en conferencias, libros, seminarios, etcétera), pero durante su estancia en la comunidad no se esfuerza por participar en el fortalecimiento cultural ni tampoco se ve muy interesado en compartir sus hallazgos siquiera con “sus informantes”.

Por fortuna las etnografías colaborativas son cada vez más recurrentes, pues en la actualidad muchos miembros de comunidades indígenas estamos adscritos a alguna institución educativa de nivel superior o posgrado, y utilizamos dichos espacios para generar conocimientos y debates en torno a nuestras realidades socioculturales. De hecho, el propio cabildo municipal de San Jerónimo Coatlán reconoce la labor de la investigación educativa en pro del fortalecimiento cultural del municipio; muestra de ello es que en marzo de 2018 el Presidente Municipal C. Clicerio Pérez (2017-2019), en coordinación con su cabildo, financió un viaje que realicé a la Universidad de Costa Rica donde participé en un evento sobre revitalización lingüística.

Finalmente, las personas con las que platicué y de quienes recuperé testimonios para este estudio fueron adultos, hombres y mujeres, mayores de 50 años de edad, quienes constituyen una generación donde la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio era más marcada que en las generaciones posteriores. Al hablar del MSJC incluyo datos de las cinco localidades que lo conforman: San Jerónimo Coatlán, San Cristóbal Honduras, Soledad Piedra Larga, El Progreso y Las Palmas, pero que pueden ser aplicables a otros municipios y comunidades zapotecas del sur, en tanto comparten las mismas problemáticas socioculturales derivadas del sistema eurocéntrico colonial. En el siguiente apartado se ofrece el análisis contextual de estas comunidades en relación con la educación tradicional indígena en torno al territorio.

### **3 La transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán**

El Municipio de San Jerónimo (MSJC) se ubica en la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca. Dada su extensión de más de 55,000 hectáreas, posee altitudes que van desde los 542 metros sobre el nivel del mar (msnm) en sus colindancias con la región Costa, hasta los 2,800 msnm en el Cerro del Encanto. Las Palmas, El Progreso y Soledad Piedra Larga se ubican en las colindancias con los chatinos al

oeste; San Cristóbal Honduras colinda con pueblos chatinos y zapotecos al norte, y San Jerónimo Coatlán con otros municipios zapotecos al este.

Al parecer, los zapotecos de esta región, desde su llegada a la Sierra Sur en el año 428 (Martínez, 1895), hasta la llegada de los españoles en 1523, habían logrado influir en un vasto territorio. Al respecto, Rosas (2016, p. 109-120), con ayuda de fuentes coloniales, considera que el territorio zapoteco de Coatlán no solo abarcaba la serranía, sino que probablemente también se extendió hacia el valle de Miahuatlán y hacia la costa del Pacífico, desde el actual Colotepec hasta las Lagunas de Chacahua. En tanto, Martínez (1895) añade: “los zapotecos de Coatlán se multiplicaron con el tiempo y fundaron otros pueblos hasta confinar con los chatinos, sus aliados, que se habían situado en Juquila” (p. 85). Cabe mencionar que, actualmente, San Jerónimo Coatlán colinda con la región chatina, conservando alianzas en varios sentidos, aunque también existen algunos conflictos.

Desde la época precolonial el territorio de Coatlán fue configurado simbólicamente a partir del papel de Cocijo o el Rayo, pues esta deidad es considerada como el dueño o señor del territorio: de las aguas, los ríos, los manantiales, los pantanos, los cerros, las cuevas, la lluvia, los venados, las culebras y otros animales; así como dador de la salud, la fertilidad, la suerte, pero también de las calamidades, enfermedades, huracanes, etcétera. Es decir, es una entidad múltiple; “un dios” o “el mero patrón”, como dicen algunos abuelos. El Rayo es, en suma, la máxima deidad entre los zapotecos del sur de Oaxaca, tal como lo documenta González (2016, 2019).

En el contexto zapoteco de la Sierra Sur hay indicios del uso de piedras para la representación y adoración del Rayo. Por ejemplo, en los archivos inquisitoriales contra los caciques de Coatlán de 1547, se menciona “el descubrimiento” de piedras que eran adoradas por los zapotecos de esta región. A estas piedras las describen como “ídolos grandes de piedra ubicados sobre un cerro” (citado en Pérez, 2019, p. 194). Muchas de estas piedras estaban labradas con apariencia antropomorfa.

Pese al asedio colonial, actualmente las piedras siguen representando a esta deidad. En el MSJC se conocen en *di'zhke'* como *gué sant*, que quiere decir “piedra santa”, aunque también se conocen como guardamonte o gentiles, las cuales representan al Rayo y son las encargadas de mediar las relaciones entre los humanos y el territorio (Pérez, 2019). En otros pueblos zapotecos de la Sierra Sur, González (2019) ha documentado la existencia de piedras conocidas, en otra variante de zapoteco, como *kie wndi* (“piedras de rayo”), las cuales son físicamente muy semejantes a las “piedras santas” de San Jerónimo Coatlán, además de tener la misma utilidad ritual.



La importancia del Rayo en el MSJC radica en que históricamente ha sido la entidad encargada de mediar a través de la ritualidad prácticamente todas las actividades en torno al territorio, tales como la agricultura, la caza, la pesca e incluso la recolección de yerbas comestibles. Saber de la ritualidad en torno al Rayo era uno de los conocimientos esenciales que toda persona del municipio debía tener, y dichos conocimientos eran transmitidos intergeneracionalmente, en su mayoría a través de la familia (padres, madres y abuelos) y, en menor medida, por especialistas rituales. Esta situación contribuye a preservar la relación sagrada y profunda con el territorio y sustenta, por mucho, el pensamiento mesoamericano aún vigente, a pesar de cinco siglos de colonialidad.

Al respecto, el señor Aarón Pérez, originario de Las Palmas, recuerda que entre los nueve y diez años de edad, su papá lo “preparaba” para la ceremonia ritual de petición de permiso previo a la siembra: “ese día me tenía que bañar desde temprano, me ponían ropas limpias y me daban buena comida; no me podían regañar ni pegar”. En ese mismo sentido, González (2016) refiere que en Buenavista Loxicha “la ceremonia de bendición de milpa era antecedida por un período de abstinencia de cuatro días, en el que las personas evitaban enojarse, discutir, gritar, bailar o tener relaciones sexuales” (p. 205).

Por su parte, el señor Zótero Pérez, originario de Piedra Larga, dijo que sus padres eran originarios de San Jerónimo y que, al igual que el señor Aarón, comenzó a participar de la ritualidad agrícola a partir de los ocho o diez años de edad. Ambos mencionaron que quien dirigía el ritual era el papá y que ellos, como niños, ayudaban cargando las velas y el copal. También mencionaron que se hicieron cargo del ritual de sus propias milpas hasta que se casaron y formaron su propia familia.

La cacería del venado constituye otra de las actividades profundamente ancladas al territorio sagrado, la cual también demanda de un ritual específico, que es transmitido intergeneracionalmente, ya sea de padre a hijo, de tío a sobrino o de cualquier cazador a algún joven aprendiz. Según relata el señor Leonardo Cruz, de San Jerónimo Coatlán, “cuando uno va a matar un venado hay que ir a dejarle su luz al guardamonte. Hay que ponerle siete velas y untar humo de copal”. Otro señor añadió que “también se le pueden dejar adornos de flores”. Lo anterior, según los mismos señores, se tiene que acompañar de un rezo; al parecer, este rezo es libre y depende de cada cazador, ya que cada uno dijo distintas versiones del mismo, pero en general señalan que “se le debe pedir permiso para matar un venadito para que coma la familia”.

La transmisión intergeneracional de conocimientos sobre la caza del venado incluye tres estrategias: la oralidad, por medio de la cual los cazadores adultos, apoyándose en historias y relatos cuyos personajes siempre son reales, enseñan las conductas

que debe tener el cazador y las consecuencias de la desobediencia. La observación, la cual emplean los jóvenes aprendices no solo durante la cacería en sí, sino también antes, a la hora de la realización del ritual de permiso y después, cuando se destaza en animal muerto. La participación, que se complementa con las dos anteriores y permite al joven cazador poner en práctica lo aprendido mediante la observación y la oralidad.

Desde esta perspectiva, los cerros como esfera territorial son “un recurso tal que se convierte en oportunidades de aprendizaje, al igual que la huerta, la milpa, el bosque o la laguna entre muchos otros espacios” (Nigh y Bertely, 2018, p. 7). En diversos pueblos indígenas el aprendizaje situado en sus territorios, traducido como conocimiento cultural, comienza a ocurrir desde edades muy tempranas y se da tanto entre pares como intergeneracionalmente (Paradise y de Haan, 2009).

En relación con los conocimientos en torno al territorio material, estos tradicionalmente comienzan desde temprana edad, cuando el niño aprende a caminar descalzo sin lastimarse los pies, imitando el caminar descalzo de la mamá que va de un lado a otro en su cocina, mientras atiza el fogón. Un poco más grandecito, bajo la advertencia de sus padres aprende a identificar animales peligrosos e inofensivos como gusanos que pican y los que no pican; esto será vital porque en su andar en los cerros irá lidiando con diversos insectos y animales cuyas picaduras son hasta letales. Durante la infancia, tanto niñas como niños, siempre guiados por la experiencia de un familiar adulto, van conociendo la flora y fauna que los rodean, pues también hay plantas venenosas. Identifican los caminos, hacia dónde lleva cada cual, también conocen qué leña es mejor, cuál arde más rápido. Aprenden a caminar cuesta arriba, pues la orografía así lo marca. Nadar en el río también será casi indispensable, pues siempre hay uno que cruzar.

Durante la juventud se profundizan los conocimientos antes señalados y se adquieren nuevos, entre ellos los nombres y ubicación de los cerros, ríos, arroyos, cuevas, ojos de agua, puesto que dichos lugares no solo forman parte de la geografía, sino que son puntos de referencia para la caza, siembra y recolección; en palabras de Prada (2019) constituyen mapas territoriales naturales que se van reproduciendo de generación en generación, en este caso mediante la participación directa, es decir, yendo a esos lugares, siempre en compañía de un adulto, pues de otro modo quedaría en una experiencia de caminata.

Finalmente, los conocimientos sobre usos, distribución y tenencia de la tierra también recaen en la figura de las generaciones mayores, quienes mediante la práctica enseñan a los jóvenes el proceso del ciclo agrícola, pues por tradición la tierra se usa para la siembra del sistema milpa. Incluso hasta la década de 1960 y 1970 las familias dedicaban la mayor parte del año a labores relacionadas con la

milpa, razón por la que la escolarización no tenía mucha relevancia. Al respecto, la señora Soledad Ríos relata que solo iba a la escuela en Piedra Larga esporádicamente, es decir, cuando el calendario agrícola se encontraba en pausa.

En cuanto a la educación en torno a la organización política del territorio, el señor Leonardo Cruz mencionó que las autoridades comunales eran las encargadas de enseñar a los jóvenes, que recién se iniciaban en el sistema de cargos como *topiles*, lo relacionado con límites territoriales, ubicación de mojoneras y puntos colindantes. Esto se hacía mediante recorridos territoriales, donde además se enseñaba el nombre de los cerros y la ubicación de caminos y veredas. Así también se aprendía sobre la tenencia de la tierra, es decir, terrenos comunales y terrenos que pertenecen a algún comunero particular; cabe destacar que todo el territorio es comunal, aunque los comuneros tienen derecho a usar tramos de tierra laboral.

Mediante los distintos testimonios se puede observar que las comunidades vivían tradicionalmente en núcleos familiares o rancherías compuestas por tres o cuatro viviendas, hasta el último tercio del siglo XX, cuando comenzaron a concentrarse en las localidades aquí referidas. Esta forma de vida permitía que las relaciones intergeneracionales se dieran en prácticamente todos los espacios de la vida de las personas: en la casa, en la milpa, el bosque, el sistema de cargos, etcétera. De ahí que el aprendizaje ocurría en la vida cotidiana mediante la observación y la participación, sin que existieran muchas indicaciones verbales, tal como lo han documentado en otros contextos indígenas Cazden y Jhon (1971), Maurer (1977), Modiano (1974), Paradise (1991), Paradise y de Haan (2009) y Rogoff (1995).

Como se documenta en Pérez (2018b), tras un conflicto interno entre las comunidades del MSJC hacia 1930, el *di'zhke'* fue dejándose de transmitir. A partir de entonces hubo una reconfiguración en las formas de nombrar el mundo, aunque esto no implicó el abandono de los elementos culturales zapotecos referidos previamente. Así, diversos topónimos fueron traducidos al castellano y transmitidos a las nuevas generaciones en ese idioma. Por ejemplo, el lugar conocido como *Yo' Lat bit*, comenzó a ser llamado Río Rana, tal como lo conocemos en la actualidad. La ranchería llamada antaño *Yo' beh'l* ahora es conocida como Río Víbora; algunos cerros como El Trabajador, Cerro de la Iguana, Cerro de la Araña, Cerro Venado, Pozo de la Preñada y Piedra del Compadre son traducciones literales del *di'zhke'* al castilla, al igual que *Ya'guin*, traducido como Palo de Chile. En otros casos al parecer hubo un préstamo del zapoteco al español, como en el caso del *Xobtá* que también se conoce como frijol con masa.

En otras ocasiones se tomó el nombre en *di'zhke'* y se adaptó al castellano, como en los siguientes casos de árboles: *yegareche*, *yegalán*, o en nombres de animales: *bilole*, *biche*, *xumbil*. También otras palabras de uso cotidiano tienen etimologías

zapotecas: *bixe, penche, cuixe*. Beam (2020) se refiere a estos préstamos como zapotequismos, es decir, palabras en español con un origen zapoteco. En la actualidad el léxico, sobre todo de los abuelos, deja ver las huellas del zapoteco, pues varias palabras en castellano se adaptan fonológicamente al *di'zhke'*, en el sentido de que este idioma tiene terminación en consonante, por lo que palabras castellanas con terminación en vocal se adaptan a dicha forma: cabeza = cabez, canasto = canast, escuela = escuel. De la misma manera hay omisión de preposiciones, por ejemplo: vamos a comer a la casa = vamos comer la casa; vamos a bañarnos al río = vamos bañar al río; ¿de qué refrescos van a querer para que los vaya a comprar? = ¿de qué refresc van querer pa' que los voy comprar?

Esto puede señalar estrategias empleadas por los hablantes del *di'zhke'* para seguir nombrando el mundo a partir de sus propias estructuras lingüísticas, pero en relación con la adquisición de una lengua “nueva”. Así, el propio desplazamiento lingüístico puede verse como un *continuum*, pues la lengua originaria no desaparece por completo sino que se transforma o se fusiona con la lengua dominante, como se refiere en Hill y Hill (1986) o para Beam (2020), el caso del español zapoteco. Así, en todas las comunidades del municipio la educación comunitaria en torno al territorio se ha venido practicando desde el castellano. Por ejemplo, los rezos que se pronuncian en los diversos rituales son en este idioma, contrario a otros contextos de desplazamiento lingüístico, donde el único lugar donde aún pervive el idioma originario es en la ritualidad.

#### **4 El arribo de fenómenos socio-económicos externos y su impacto en la educación tradicional indígena**

La principal razón por la que muchos conocimientos territoriales se encuentran en proceso de desaparición tiene que ver con que se han dejado de enseñar o los niños y jóvenes los han dejado de aprender. Lamentablemente esta situación es más común de lo que pensamos; por ejemplo, en el ámbito del desplazamiento lingüístico de idiomas indígenas, autores como Hecht (2010), López-Hurtado (2015), Nava (2008) y Novaro y Hecht (2017) han identificado que la interrupción o corte en la transmisión intergeneracional de la lengua es la que conlleva a la alarmante situación de desplazamiento en que actualmente se encuentran las lenguas indígenas en todo el mundo; situación equiparable a lo sucedido con diversos conocimientos comunitarios.

Un vasto número de estudios, como los citados en el párrafo anterior, refieren que la interrupción intergeneracional de la enseñanza de lenguas y otros conocimientos indígenas tiene que ver generalmente con un proceso histórico colonial, introducido desde el momento mismo de la colonización europea en el siglo XVI, cuando desde

la perspectiva eurocéntrica se intenta imponer un modelo civilizatorio occidental (Quijano, 2000; Walsh, 2008) que atenta contra la diversidad epistémica, lingüística y cultural de nuestras comunidades indígenas.

En el caso de las comunidades aquí analizadas, he podido identificar al menos cuatro factores principales derivados de dicho sistema colonial que han incidido en la ruptura de la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados al territorio, sobre todo en su aspecto simbólico. 1) La cafeticultura a mediana escala comenzada desde el primer tercio del siglo XX; 2) la llegada de la empresa Fábrica de Papel Tuxtepec (FAPATUX) en 1973; 3) las religiones evangélicas y, finalmente, 4) las escuelas y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que de alguna manera también han sido resignificadas y apropiadas por las comunidades. También cabe aclarar que estos factores han impactado más en algunas comunidades que en otras.

#### **4.1 Cafeticultura**

De acuerdo con Rojas (1964), la introducción del café en la región de los coatlanes comenzó en Santo Domingo Coatlán (un pueblo vecino de San Jerónimo Coatlán), en 1875. Durante el primer tercio del siglo XX se comenzó a cosechar café en las actuales localidades de Las Palmas, Piedra Larga y El Progreso, mientras que San Jerónimo Coatlán y San Cristóbal Honduras no entraron a dicha producción debido a que sus climas y altitudes no son propicias para su desarrollo. Los abuelos comentan que en la mayoría de las familias la producción de café era una actividad complementaria, cuyos ingresos servían para la compra de aperos de labranza, ropa, sal y otros productos básicos; sin embargo, no existió como monocultivo, por lo que la siembra de la milpa, la caza y la recolección se siguieron practicando en la mayoría de las familias.

No obstante, con la llegada del café es posible observar los primeros indicios de ruptura intergeneracional en relación con la transmisión de conocimientos en torno al territorio sagrado, pues cabe resaltar que la cosecha de café, a diferencia de la cosecha del maíz, no implica una relación sagrada con el territorio por medio de rituales de origen precolonial, situación que también ha observado González (2016) en Santiago Xanica y Buena Vista Loxicha:

Ha impactado de manera sustancial diversos ámbitos de la vida social, entre ellos la ritualidad en general y la de carácter agrícola en específico. [...] Debido a ello, en las parcelas de ambas comunidades dejaron de realizarse los rituales agrícolas que tradicionalmente marcaban los ciclos agrícolas y rituales. (p. 188-189)

La introducción de plantaciones de café en Piedra Larga y Las Palmas trajo consigo otros fenómenos adyacentes que también impactaron en el deterioro de la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales, entre ellos la llegada de personas provenientes de otros municipios no zapotecos e, incluso, de otros estados, a principios del siglo XX, quienes buscaban mejor fortuna entre los cafetales. Algunos llegaron a emplearse como peones, mientras que otros lograron hacerse de pequeñas porciones de tierra donde cultivaron el grano. Estas personas se acercaron en las comunidades y se volvieron comuneros, además de que comenzaron a contraer matrimonios exogámicos. En ese sentido, la señora Soledad Ríos comentó:

Mi papá era un hombre blanco, de ojos azules; venía de un pueblo cerca de Miahuatlán y mi mamá era de aquí y hablaba el idioma, pero ella nunca nos enseñó a hablar idioma, solo cuando íbamos a ver a sus papás hablaba en idioma con su familia o cuando la visitaban sus compadres. Toda la familia de mi mamá tenía costumbres pero la familia de mi papá no, por eso a nosotros ya no nos enseñó nada de eso. (Agosto de 2018)

Así como este caso, hay muchos donde la principal razón que intervino en el corte de la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre el territorio fue que el papá pertenecía a otra cultura y, por lo tanto, no poseía los conocimientos culturales que debía transmitir a sus hijos. No obstante, algunos hijos de familias exogámicas sí pudieron aprender los conocimientos territoriales gracias a que convivieron en mayor grado con sus abuelos zapotecos. En el caso de las hijas, también dependió de su cercanía con la familia materna, pues algunas, como la señora Vidala Ríos, lograron adquirir conocimientos especializados sobre medicina tradicional. Aquí cabe señalar que nadie comentó que sus padres “castellanos” hubiesen prohibido el acercamiento a la cultura o lengua zapoteca, incluso en algunos casos el esposo adoptó las costumbres de la esposa. Por esta razón es imposible generalizar las formas como las familias se posicionan frente a lo zapoteco.

Esta multiculturalidad a partir de la producción del café que devino en la conformación de matrimonios exogámicos, afectó a unas familias más que a otras en la continuidad de los sistemas de conocimientos anclados al territorio. Sin embargo, se podría decir que la mayoría de familias dio continuidad a la transmisión de conocimientos territoriales, puesto que la cacería, la agricultura y la recolección siguieron practicándose de manera tradicional, además de que en el MSJC la cafecultura nunca logró instalarse como actividad económica principal, como lo lograría más adelante la cuestión forestal.

## 4.2 Religiones

Las religiones cristianas, desde el momento mismo de la colonización, han prohibido rotundamente las prácticas culturales relacionadas con la ritualidad en torno al Rayo, aunque de alguna manera las comunidades lograron dialogar con el catolicismo a fin de mantener sus prácticas religiosas precoloniales mediante una suerte de sincretismo. No obstante, en las últimas décadas la llegada de religiones protestantes ha puesto nuevamente en riesgo las prácticas religiosas en torno al Rayo, así como otros conocimientos relacionados con el territorio sagrado.

Así, las nuevas religiones criticaron con dureza las tradiciones de los habitantes; les predicaron por años y lograron introducir nuevas formas de comprender el mundo. De esta forma se integraron dos grandes grupos que pueden observarse hasta la actualidad: los de creencias y los que no son de creencias. Los primeros han preservado de una u otra manera su ritualidad en torno al Rayo, mientras que los segundos han adoptado una mirada más de carácter global.

De esta manera, cuando se habla de guardamontes casi ineludiblemente salen a colación estas categorías. Por ejemplo, cuando uno pregunta sobre los guardamontes a alguien que no es de creencias, por lo regular adopta una actitud negativa y desafiante, y asegura que solo son piedras comunes y corrientes; incluso hay quien ha revelado haber destruido alguna de ellas y posteriormente haberla arrojado al barranco.

Por otra parte, las personas de creencias se refieren a los guardamontes con un profundo respeto. En este sentido, al guardamonte se le atribuyen ciertas cualidades benefactoras, como las que nos menciona un comunero: “cuando íbamos a campiar con mi papá, primero pasábamos a ver al guardamonte. Se le pedía la bendición para que nos cayera un venadito. Y sí, seguro que nos caía uno o a veces hasta dos”. Otro comunero más joven comentó: “hace poco fuimos a campiar. Fui yo y otro señor. El señor pasó a dejarle unos adornos al guardamonte y a pedirle que nos cayera el venado”.

Aunque el catolicismo ha podido dialogar con la religiosidad precolonial creando una suerte de sincretismo (Barabas, 2008; Broda, 2003), en situaciones específicas como la que ahora nos ocupa se aprecia una relación más bien conflictiva. Al respecto, Roulet (2008) señala que “la Relación geográfica de Coatlán atribuye al obispo fray Bernardo de Alburquerque la lucha contra la idolatría en la zona” (p. 214) a través de la Santa Inquisición; objetivo de primera importancia. Según los archivos inquisitoriales, se acusaba a los principales de Coatlán de organizar el restablecimiento del antiguo orden, ya que “allí se les hace un parlamento y amonestación que no dejen sus ritos ni el servicio de sus ídolos como sus

antepasados lo tuvieron y otras muchas cosas para que la fe ni la doctrina de Jesucristo no se reciba” (p. 216).

Cuenta un abuelo que hace aproximadamente 30 años sucedió algo parecido en la comunidad de Piedra Larga, cuando un sacerdote mandó destruir un guardamonte que estaba en el pueblo. Antes de que lo rompieran, el sacerdote le echó agua bendita y después ordenó que lo arrojasen. El mismo abuelo dijo que después de ese acontecimiento varios guardamontes fueron destruidos por personas de las propias comunidades, a instancias tanto de sacerdotes como de pastores. Como se ve, las religiones evangélicas y aun el catolicismo, están afectando sobre todo la transmisión de conocimientos en torno al territorio en su aspecto sagrado. En Las Palmas y Progreso la mayoría de la población ya no realiza rituales de ningún tipo ni reconoce al Rayo como la deidad principal; por lo tanto, los conocimientos alrededor de dicha deidad se han descontinuado desde hace décadas.

### **4.3 Explotación forestal**

La forma de vida de nuestras comunidades en torno al territorio sagrado entra en confrontación con lo que Escobar (2000) llama colonialidad de la naturaleza, que alude al hecho de cómo nuestra madre tierra ha sido tratada para fines comerciales capitalistas. Así, la madre tierra, ente sagrado y respetado por nuestros ancestros, ha sido pisoteada, despojada y explotada por el capital extranjero. A la tierra la han convertido en materia de producción a gran escala, explotando sus aguas, excavando sus minas o talando los bosques, como en el caso de las comunidades zapotecas de la Sierra Sur, contexto en donde se aprecia un desplazamiento en los sistemas de conocimientos tradicionales en torno al territorio, como veremos más adelante

Las comunidades del municipio de San Jerónimo Coatlán tuvieron un manejo y control total de sus bosques hasta 1973, cuando la empresa Fapatux logró obtener una concesión forestal. Algunos abuelitos que llegaron a ver los inmensos pinos que taló Fapatux, quizá exagerando un poco, aseguran que estos eran tan gruesos que para rodearlos se necesitaban hasta 10 personas con brazos extendidos. Recuerdan que eran altísimos, llegando a medir entre 40 y 50 metros de altura, lo cual no es aventurado considerando que, según reportes del Grupo Mesófilo (2001), la empresa Fapatux, durante los primeros diez años de concesión, logró extraer anualmente 120 mil metros cúbicos (m<sup>3</sup>) de madera de primera clase.

Una de las problemáticas más fuertes causadas por la empresa, según relatan los comuneros de las distintas localidades del municipio, fue cuando la empresa comenzó a contratar personal de las mismas comunidades para ocupar puestos de aserradores, maquinistas, choferes, etcétera, ya que paulatinamente fueron dejando



las actividades de agricultura, caza y recolección para ocuparse como empleados. Esto trajo consigo un marcado distanciamiento intergeneracional: los padres ya no podían ir al cerro con sus hijos y enseñarles los conocimientos sobre el territorio; por tanto, se puede argumentar que este momento histórico marca, más que la cafecultura, el comienzo de un quiebre generalizado en la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales sagrados e incluso instrumentales.

A raíz de la llegada de las empresas madereras y de las religiones, la cosmovisión en torno al Rayo como dador de la fertilidad y como patrón del pueblo ha sido desplazada con fuerza en las últimas décadas. Actualmente solo los abuelos y algunos pocos adultos de mediana edad conocen la ritualidad y muy pocos la conservan en la práctica. Desde la llegada de las empresas madereras, los comuneros se convirtieron en empleados de las mismas y luego en taladores por cuenta propia, de manera que el “dios dinero” se ha instalado en sus subjetividades, como se ha instalado en diversos pueblos indígenas:

De forma creciente los otros factores de la economía capitalista se fueron instalando en la mentalidad y acción social indígena, en sus culturas adaptadas, de tal modo que nociones de “propiedad privada” empezaron a entrar en conflicto con la tradición de “los comunes”, el individualismo con la solidaridad, el interés y la ganancia con la reciprocidad, la diversidad de manejo y producción con la especialización de mercado y el monocultivo. (Varese, 2011, p. 107)

Este contexto deja ver precisamente el impacto social de las actividades forestales, manifestado en una ruptura en la cosmovisión zapoteca en torno al territorio sagrado, particularmente frente al Rayo. El cambio en las actividades de la población, que pasó de la agricultura, la caza y la recolección al empleo dentro de la industria maderera, afectó la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales, por lo que las generaciones nacidas a partir de 1970 tuvieron un contacto muy limitado con estos sistemas de conocimientos. Las nuevas generaciones también ven en el bosque, más que un territorio sagrado, un espacio para la producción de capital, aunque ello implique la consecuente pérdida de la biodiversidad de la Sierra Sur.

#### **4.4 Escuelas y TIC**

Como consecuencia del arribo de dinámicas socio-económicas nacionales, a partir de la década de 1970 y con más fuerza entre 1990 y el 2000, las dinámicas comunitarias se modificaron notablemente. Las actividades tradicionales como la caza y la agricultura fueron sustituidas por el aprovechamiento forestal. Se hizo cada vez más necesaria la escolarización debido a las nuevas tendencias socioeconómicas

donde las comunidades entraron en intensa relación con la vida social nacional, por lo que actualmente todas las escuelas, en las cinco comunidades, son parte del sistema educativo mexicano bajo la administración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), situación que ha traído consigo algunas afectaciones sutiles al sistema de conocimientos territoriales y a la transmisión intergeneracional de los mismos.

Las escuelas no solo no aportan elementos para fortalecer la educación tradicional indígena en torno al territorio, sino que también, implícitamente, juegan en contra. Varios comuneros comentaron que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que estos ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato sucede algo similar, pues arguyen tener “muchas tareas”, por lo que se pasan buena parte de la tarde en el Internet, ya sea en los cibercafés o desde sus teléfonos celulares. Una comunera de Piedra Larga lo expresa de la siguiente manera:

Ahora que hay los celulares, los jóvenes ya no ponen atención en la Asamblea porque están en el *Face*. Hasta en la escuela están en el celular y los maestros no dicen nada. Antes, cuando no había eso, era más fácil que las chamacas estuvieran haciendo quehacer. (Marzo de 2018)

Este corte en la transmisión de conocimientos se puede apreciar de la siguiente manera: antes los niños de diez años sabían cosas relacionadas con el entorno del hogar: cómo identificar que la gallina ya puso un huevo, conocían algunas historias locales o lograban reconocer plantas buenas y malas. A los 15 años ya conocían el nombre de los cerros, los caminos, las propiedades de ciertas plantas, el ciclo agrícola, entre otros, y a los 18 años ya estaban formados para la vida comunitaria, social y ritual, pues a esa edad se conocía el procedimiento de los distintos rituales agrícolas, fúnebres, etcétera, lo cual se iba profundizando con el tiempo. Sin embargo, como señala el señor Zótero Pérez, en la actualidad existe un desfase en la transmisión de dichos conocimientos:

Cuando yo era niño, desde chiquito me llevaban a conocer el cerro. Íbamos a la milpa y a cazar venados. A nosotros nos enseñaron cómo pedirle permiso al guardamonte para cazar venados y también nos enseñaron nuestros papás a pedir la bendición de los elotes. La juventud de ahora ya ni pide permiso al guardamonte y ni saben cómo se bendicen los primeros elotes. (Mayo de 2018)

## 5 Procesos de resistencia: recuperando la educación tradicional indígena

Si bien es cierto que todas las sociedades –indígenas y no indígenas– están en constante cambio, también es cierto que muchos de los cambios en pueblos indígenas no son producto de las dinámicas comunitarias internas, sino de imposiciones externas que afectan las organizaciones internas y las formas de comprender el mundo. En ese sentido, los pueblos han tenido que construir, a veces de prisa, las estrategias que les permitan dar continuidad a sus conocimientos, prácticas culturales o sus lenguas.

En el caso aquí presentado, la cafecultura, las religiones, la explotación forestal y las escuelas aparecen como fenómenos derivados de la colonialidad, que han logrado desplazar una serie de conocimientos principalmente en torno al territorio sagrado, pero también en aspectos instrumentales, como la continuidad de la siembra de milpa. A pesar de esto, las comunidades no se posicionan como sujetos pasivos a merced de los intereses del Estado o de las empresas depredadoras, sino que movilizan una serie de estrategias de resistencia, mediante la cual negocian. De esta manera aparecen en escena nuevos agentes educativos, conocimientos y espacios que posibilitan seguir hablando de una educación comunitaria en torno al territorio.

A raíz del cambio climático presenciado a nivel local (el cual, en opinión de los habitantes de las comunidades, se debe a la deforestación), se ha observado una disminución de los mantos acuíferos y ojos de agua, situación que ha generado alarma, pues la inusitada escasez de agua para consumo humano ya se comienza a evidenciar. De ahí que la Asamblea de Las Palmas prohibió la pesca en el Río Rana durante el período 2019-2021, con la intención de sanar las aguas y la fauna que lo habita; también se ha demarcado, mediante acuerdo en Asamblea General de todo el municipio, a partir de 2019, un área de reserva natural que comprende 5,000 has en la zona del Cerro del Encanto, entre los 2,000 y 2,800 msnm, pues es ahí de donde provienen las corrientes de agua que abastecen a las comunidades.

En el caso de la demarcación del área de reserva, se trata de una actividad promovida por comuneros de San Cristóbal Honduras, quienes ante la latente escasez de agua decidieron emprender dicha labor. A esta actividad acudimos tanto adultos como jóvenes de las cinco localidades; los jóvenes, mediante la observación y la escucha *in situ* íbamos reconociendo los lugares que los adultos indicaban. Cuando se tomaba algún acuerdo, los adultos más experimentados y las autoridades comunales se colocaban en un círculo principal, pequeño; en un segundo círculo más grande estaban otros adultos de menor experiencia, mientras que los jóvenes hacíamos un

tercer círculo más alejado, pero siempre pendientes de lo que se decía en el círculo principal. Esta jerarquía demuestra la importancia que tienen los abuelos y las autoridades comunales en cuestiones territoriales, así como la disposición de los jóvenes para aprender sobre el tema.

La experiencia que se había adquirido a lo largo de las casi dos décadas de actividades forestales y el mal manejo del bosque por parte de las empresas privadas, aunado a “ la crisis al interior de las empresas forestales paraestatales y las limitaciones técnicas cada vez más evidentes del régimen de concesiones” (Chapela, 2007, p. 128), motivó en 1990 la creación de la empresa forestal comunal (legalmente conocida como Unidad Económica Especializada de Aprovechamiento Forestal Comunal de San Jerónimo Coatlán), mediante la asesoría de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario y Forestal (SEDAF) y la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA).

El huracán Paulina de 1997 fue un parteaguas en la organización comunal para el aprovechamiento forestal, pues como consecuencia del fenómeno natural el bosque fue arrasado en gran parte. Cayó un sinnúmero de árboles de todas clases y tamaños, por lo que la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) concedió permiso a las comunidades para que aprovecharan los árboles caídos, cuyo número era considerablemente alto. En ese escenario, San Cristóbal Honduras, Soledad Piedra Larga, Las Palmas y El Progreso decidieron organizarse internamente para el corte de madera, organización que perdura en la actualidad mediante un área de corte asignada para cada comunidad. Así, la empresa comunal se descentraliza.

Con esto tenemos una nueva forma de organización comunal para el aprovechamiento forestal, organización que retoma el organigrama de la empresa comunal, de manera que las comunidades, mediante la Asamblea comunal, nombran comités bajo los siguientes puestos: coordinador, financiero, jefe de monte y documentador, además de que cada comunidad busca a sus propios compradores. Los resultados se muestran alentadores, pues los comuneros observan mayores ingresos, los cuales comienzan a reflejarse en distintas obras públicas así como en las festividades comunitarias. También, en términos sociales, el aprovechamiento forestal mediante la organización comunitaria ha fortalecido el tejido social en tanto actividad que demanda el diálogo entre comuneros.

Es interesante subrayar que en cada inicio del período anual de aprovechamiento forestal (en febrero), encabezado por el Comisariado de Bienes Comunales, se lleva a cabo un ritual para pedir por la salud y evitar accidentes entre los trabajadores. Dicho ritual tiene lugar en el bosque, en el sitio destinado al corte de madera. A decir de uno de los organizadores del ritual en febrero de 2021: “No podemos

empezar a cortar madera así nomás. Tenemos que pedir permiso a Dios que nos dio estas tierras”. En ese sentido, el ritual se corresponde con los rituales agrícolas en tanto se destinan como agradecimiento o petición de permiso a un Ser superior.

Por otra parte, la elección de los comités comunitarios de aprovechamiento forestal tiene que ver directamente con el grado de conocimientos que tengan en relación con el bosque; esto significa que deben conocer el nombre y ubicación de los distintos cerros y lugares que conforman el territorio, así como saber “andar” en él, máxime que pasan por una capacitación dedicada a asuntos administrativos y de manejo de recursos económicos.

Además del comité, los comuneros (hombres y mujeres) también tenemos derecho a trabajar como aserradores, maquinistas o personal de limpieza del bosque. En este contexto ocurre un tipo de educación comunitaria muy particular en relación con el aprovechamiento, conservación, cuidado y defensa del bosque, tema que en sí demanda un estudio detallado, por lo que aquí me limito a estos párrafos someros, los cuales profundizaré en algún estudio posterior.

Por otra parte, en las Asambleas de comuneros se ha comentado la necesidad de volver a enseñar a los jóvenes asuntos relacionados con los límites territoriales y colindancias. Los comuneros más adultos consideran que el desfase actual en estos temas está provocando que otros municipios intenten abarcar tramos de tierra dentro de los límites territoriales del MSJC. Ante ello, para el 2022 se están diseñando los “encaminamientos” que consistirán en recorridos territoriales donde los comuneros experimentados se encargarán de enseñar los confines del territorio a los comuneros jóvenes.

## **6 El Taller Comunitario “Voces de Nuestros Cerros” como espacio para el re-encuentro intergeneracional**

Con base en la situación crítica que actualmente atraviesan los conocimientos en torno al territorio, junto con mi esposa y colega Erica Cárdenas, en julio de 2018 comenzamos a desarrollar en Las Palmas el taller comunitario “Voces de Nuestros Cerros”, de manera autogestiva, con el apoyo comprometido de las autoridades municipales, siendo en ese momento Representante Municipal el C. Ángel López Reyes y Suplente Municipal el C. Hipólito Pérez. Se convocó a jóvenes mayores de 15 años de edad, ya que, desde la perspectiva de la educación tradicional, los abuelitos consideran que a partir de esa edad los jóvenes ya están preparados para escuchar o participar de los contenidos que aborda el taller, vinculados, sobre todo, con aspectos históricos y rituales en relación con el territorio y la naturaleza. Así

pues, mediante el uso de altavoces y carteles se lanzó la invitación. Tuvimos un total de 25 jóvenes inscritos, cuyas edades iban de entre los 15 y los 40 años de edad.

Un tema que los jóvenes consideraron relevante fue lo que tiene que ver con el *di'zhke'*, o zapoteco coateco. Como he recalcado, esta lengua ya no se habla en Las Palmas, por lo que nos trasladamos a la cabecera municipal, San Jerónimo Coatlán, donde aún hay algunos hablantes. Los jóvenes llevaron sus cuadernos para tomar apuntes y las abuelitas que nos recibieron estuvieron gustosas de enseñar algunas palabras en coateco. En ese mismo viaje, algunos abuelos nos relataron la historia fundacional de San Jerónimo Coatlán, pues la población de Las Palmas es originaria de ese pueblo. Los jóvenes, en general, mostraron mucho entusiasmo y disposición ante los temas planteados.

Otra de las actividades relevantes dentro del taller fue el abordaje de saberes indígenas en relación con las *gué sant* (piedras sagradas), así como con la visita a un sitio prehispánico, que posiblemente fue alguna especie de adoratorio. Los abuelitos compartieron los saberes rituales en torno a dichas piedras, los cuales se complementaron con el rastreo documental que he realizado al respecto.

En el marco del taller también tuvimos la oportunidad de participar en un ritual para la petición de las lluvias. Este ritual ha caído en desuso en Las Palmas, e incluso en San Jerónimo Coatlán se encuentra en mediano riesgo de extinción. Sin embargo, en 2018 tuvieron la iniciativa de retomar dichos rituales, cuya última celebración fue en la década de 1970. Con apoyo de las Autoridades de Las Palmas, quienes nos facilitaron una camioneta para transportarnos, pudimos realizar el viaje a San Jerónimo Coatlán, ubicado a dos horas de camino de Las Palmas, y ser partícipes del evento. También pudimos platicar con los abuelos organizadores del ritual y con el Cabildo Municipal, quienes dirigieron el evento como Principales del pueblo. Al Presidente Municipal, C. Clicerio Pérez, se le encomendó la noble tarea de colocar una luz en el nacimiento de agua, de echar humo de copal y de dirigir los rezos al Señor del Agua. La Máxima Autoridad de la comunidad fue el encargado de solicitar la lluvia.

La finalidad de los talleres no solamente tiene que ver con el fortalecimiento de los conocimientos en torno al territorio, sino que también obedece a una postura metodológica donde la investigación es colaborativa y con relevancia social, la cual, siguiendo a Duque (2010), “busca el beneficio para la sociedad a través de la investigación, educación pública y el compromiso cívico” (p. 6). De tal modo, una investigación con relevancia social va más allá de intereses académicos, pues dialoga permanentemente con las necesidades sociales del contexto investigado.

## 7 Conclusiones

Hasta mediados del siglo XX es posible observar una educación comunitaria en torno al territorio anclado profundamente a la ritualidad zapoteca. El papel del Rayo era fundamental dentro de las relaciones profundas y sagradas entre los hombres y el territorio, como lo dejan ver los rituales agrícolas, de cacería y muerte vistos en este estudio. La educación comunitaria mediante la transmisión intergeneracional de conocimientos era la estrategia por medio de la cual se garantizaba la continuidad de dichos conocimientos, y estaba a cargo de las familias, abuelos, padres, tíos, entre otros agentes comunitarios.


El *di'zhke'* o zapoteco coateco, la lengua originaria del MSJC, era el idioma mediante el cual fueron construidos y transmitidos los conocimientos sobre el territorio hasta el primer tercio del siglo XX, cuando hubo una transición hacia el español, provocada no por un desplazamiento lingüístico ocasionado por factores externos, sino por una apropiación lingüística, resultado de conflictos internos (Pérez, 2018b). Este cambio lingüístico, al parecer, no afectó los diversos rituales de origen prehispánico ni las formas de relación con el territorio, que continuaron practicándose y enunciándose, ahora mediante el castellano.

Se enfatizó que como consecuencia histórica del sistema eurocéntrico colonial (manifestado a partir de la colonialidad del saber, del poder y de la naturaleza), a partir del ingreso de elementos socio-económicos de carácter capitalista como la cafecultura, las religiones, las empresas forestales y las escuelas, comienza un proceso de ruptura en la transmisión de diversos conocimientos territoriales, al grado de que en la actualidad varios de ellos, como los distintos conocimientos rituales, se encuentran en muy grave peligro de desaparición. A pesar de eso, también se advierte que las comunidades lograron desplegar una serie de estrategias orientadas hacia la defensa del territorio y de los conocimientos anclados a él, de manera que dichos conocimientos fueron re-configurados a partir del “nuevo” orden socioeconómico impuesto por las diversas estructuras del Estado.

Esta situación resulta aleccionadora y de interés para los estudios de la educación indígena, ya que muestra, mediante un caso particular, cómo las comunidades tienen capacidad de agencia en su devenir histórico y en sus procesos educativos, haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias. Esto también permite hablar de procesos de autonomía, resistencia y reconfiguración de identidades dentro de un contexto hostil, de disputa y negociaciones con una cultura global cuya amenaza está siempre latente.

En ese tenor se destaca también la participación activa y comprometida de la investigación y de los investigadores educativos indígenas, como agentes a favor de

la revitalización cultural y lingüística, pues su papel va más allá de una etnografía tradicional pasando a una etnografía colaborativa, cuyos componentes de activismo etno-político contribuyen a crear puentes de cooperación y diálogo a favor de las expresiones culturales en proceso de etnofagia, a causa de las crecientes políticas neoliberales que atentan no solo contra los territorios indígenas sino también contra sus habitantes.

Bajo este panorama, los procesos de socialización y aprendizaje indígena observados en los trabajos pioneros de autores como Cazden y Jhon, 1971; Maurer, 1977; Modiano, 1974; Paradise, 1991 y Rogoff, 1995, centrados en la observación, la oralidad y la participación, a través de relaciones intergeneracionales, también se encuentran amenazados frente a nuevas dinámicas de interacción donde las relaciones intergeneracionales son menos frecuentes, lo que invita a la construcción de alternativas y nuevos proyectos que permitan fortalecer nuestros conocimientos territoriales. 



## Referencias

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Barabas, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, 14, 145-168.
- Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, 7, 119-139.
- Beam, R. (2020). *El zapoteco y el área lingüística de la Sierra Sur*. [Manuscrito inédito].
- Broda, J. (2003). La ritualidad mesoamericana y los procesos de sincretismo y reelaboración simbólica después de la conquista. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 2, 14-27.  
<https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/2/14.pdf>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (comps.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Cazden, C. y Jhon, V. (1971). Learning in American Indian children. En M. Wax, S. Diamond & F. Gearing (coords.) *Anthropological Perspectives in Education*. Basic Books.
- Chapela, F. (2007). El manejo forestal comunitario indígena en la Sierra de Juárez, Oaxaca. En D. Bray, L. Merino y D. Barry (eds.). *Los bosques comunitarios de México. Manejo sustentable de paisajes forestales* (pp. 123-146). SEMARNAT/UNAM
- Cházaro, E. H. (2018). Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior. *Voces de la Educación*, 3(5), 20-30.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de antropología social*, 21, 63-91.
- Duque, A. (2010). El compromiso del investigador: más allá de la publicación de artículos científicos. *Investigaciones Andina*, 21(12), 5-7.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. ¿Globalización o postdesarrollo? En Lander, E. (ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 113-144). CLACSO.

- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- González, D. (2016). De cocijo al rayo. Acercamiento etnohistórico a la ritualidad agrícola de los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios literarios, lingüísticos, históricos y antropológicos*, 24, 187-214.
- González, D. (2019). *Llover en la sierra. Ritualidad y cosmovisión en torno al rayo entre los zapotecos del sur de Oaxaca*. México: PUIC/UNAM.
- Grupo Mesófilo. (2001). *Informe de la evaluación rural participativa efectuada en la comunidad agraria de San Jerónimo Coatlán*. Grupo Mesófilo A.C. Recuperado de [http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/ERP/ERP\\_coatlan.pdf](http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/ERP/ERP_coatlan.pdf)
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom Europa.
- Hill, J., y Hill, K. (1986). *Speaking mexicano. The dynamics of syncretic language in Central Mexico*. University of Arizona Press.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). CIESAS-Casa Chata.
- López-Hurtado, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación*, 64, 211-339.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Universidad de Leiden.
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Martínez, M. (1895). *Peregrinación de los Yndios oaxaqueños*. Documentos para la historia de Oaxaca.
- Maurer, E. (1977). ¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwits, poblado Tseltal de Chiapas. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII(1), 84-103.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. Instituto Nacional Indígena.
- Nava, R. (2008). *Āmo polihuiz in totlahtol, no se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del náhuatl en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*. [Tesis de doctorado, CIESAS].
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 1-22.
- Novaro, G. y Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30(84), 57-76.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-85.
- Paradise, R. y de Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practice. *Anthropology and education quarterly*, 40(2), 187-204.
- Pérez, E. (2018a). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 141-164.
- Pérez, E. (2018b). Del di'zhke' al castellano. La apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 23(45), 46-60.
- Pérez, E. (2019). Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios literarios, lingüísticos, históricos y antropológicos*, 29, 193-213.
- Prada, F. (2019). El asedio de los símbolos. En M. Arratia y V. Limachi (comp.) *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina y en los nuevos escenarios* (pp. 213-244). PROIEB Andes.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En J. V. Wertsch, A. Alvarez y P. del Rio (Eds.), *Sociocultural Studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.

- Rojas, B. (1964). *El café. Estudio de su llegada, implementación y desarrollo en el estado de Oaxaca, México*. Sociedad Mexicana de Geografía e Historia.
- Rosas, R. (2016). *Quiegoqui. Un estado mene'zaa de la Sierra Sur de Oaxaca. Territorio, política y sociedad en el siglo XVI*. [Tesis de Licenciatura en etnohistoria, ENAH].
- Roulet, E. (2008). *Los caciques de Coatlán frente al cristianismo (Nueva España 1544-1547)*. <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2008vol21no104.pdf>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce/Extensión universitaria.
- Varese, S. (2011). El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena. *Quaderns de L'Institut Català d'Antropologia*, 27, 97-122.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.